

2015

**“Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza
urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas”,
por Silvia Grinberg**

Propuesta Educativa Número 43 – Año 24 – Jun. 2015 – Vol1 – Págs. 123 a 130

Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales¹. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas²

SILVIA GRINBERG*

Introducción

La problematización de la vida escolar, desde fines del siglo XX ha estado atravesada por procesos de cambio y reforma que se volvieron clave, aunque no sólo, de las dinámicas que adoptaron los sistemas educativos. En el devenir de la vida escolar esto no ha sido una nota menor. Desde los años noventa las escuelas en Argentina se han visto enfrentadas a campear crisis y administrar cambios (Muñoz Cabrera, 2014). En el presente artículo, enmarcados en los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 1991; Rose, 1999; Rose, Valverde y O'Malley, 2006; Dean, 1999; Castro-Gómez, 2010; De Marinis, 1999; Grinberg, 2007; Veiga-Neto, 2013), nos preguntamos por las dinámicas de la vida escolar en su actualidad. Ello involucra las líneas que atraviesan la cotidianeidad que incluyen, retomando a Ball (*et al.*, 2011), la pregunta por el qué de la política atendiendo a los caminos y posibilidades de acción que habilitan.

Asimismo, esas líneas de la vida escolar requieren situarse en intersección con el barrio, especialmente en sociedades que, como la Argentina, desde fines del siglo XX han vivido traumáticos procesos de pauperización de la población que implicaron el crecimiento constante de aquellos espacios urbanos comúnmente llamados villas miseria³, en donde hoy pueden reconocerse tres generaciones viviendo allí. Tal como lo discu-

timos a través del trabajo empírico, escuelas y barrios transitan derroteros muy similares. Y, así, luego de largas estancias en terreno, lo que se advierte es una suerte de desprotección y fragilización de la vida institucional, de forma tal que, incluso, las políticas de inclusión⁴ muchas veces no consiguen revertir y/o hendir la exclusión. En las dinámicas cotidianas se suman los detalles y todo queda subsumido a las voluntades individuales de familias, estudiantes, docentes y/o directivos que se dirimen entre la euforia, la gestión eficaz y el tú puedes por un lado, y, el cansancio y la fatiga, por el otro. Ambos ligados con timonear en un estado de permanente excepción. Proponemos que en la lógica propia de estos tiempos gerenciales, las escuelas se ven llamadas a gestionar programas, ongs, conocimientos, alimentos, rituales, puertas y picaportes, presencias y ausencias que en el derrotero cotidiano de estos espacios urbanos -aunque no sólo pero sí especialmente-, se vuelven sobrecarga y/o superposición de tareas.

En este marco, nos proponemos la descripción del devenir de la vida escolar a través de la noción de dispositivo a los efectos de comprender algunas de las líneas que caracterizan a las políticas de escolarización en nuestro convulsionado principio de siglo. Interesan las tramas políticas de la experiencia de la escolaridad, los modos históricos en que un conjunto de fuerzas se despliegan y producen modos de escolaridad. Dos concep-

tos se vuelven clave, entonces, en la noción de dispositivo: politicidad e historicidad. Se trata de recorrer las multiplicidades y pliegues del hacer diario, las formas heterogéneas, difusas, contradictorias y yuxtapuestas que se articulan en la cotidianeidad y que a la hora de su estudio se presentan como un *puzzle* al que siempre le va a faltar una pieza.

Desde un enfoque etnográfico post-estructuralista (Jung-ah Choi, 2006; Youdell, 2006; Coleman y Ringrose, 2013) realizamos el trabajo de campo en las escuelas. Retomando a Deleuze (2007), se trata de hacer historia en el presente, que no es igual a la experiencia vivida con sus singularidades que ahoga esas observaciones en un universal y/o los convierte en meros momentos, sino más bien procurar el estudio de los eventos en la cotidianeidad, el estudio de desdoblamientos y desvíos, la historicidad rota (Ringrose, 2011; Cole, 2013). El trabajo de investigación, asentado en estancias largas en terreno, la observación y la entrevista, lo realizamos en escuelas secundarias emplazadas en aquellos espacios urbanos más pobres de la Región Metropolitana de Buenos Aires que desde fines de los años setenta han crecido de modo exponencial. Si bien nuestra permanencia en el campo se inicia en 2004, presentamos registros realizados entre 2012 y 2013.

En esta clave, nos acercaremos a la reflexión en torno de las particula-



Dra. en Educación, Universidad de Buenos Aires; Investigadora CONICET, Dir. CEDESI y Prof. De Sociología de la educación, EHU-UNSAM. Coord. Área Sociopedagógica, UACO-UNPA, Argentina. E-mail: grinberg.silvia@gmail.com

ridades que presentan los dispositivos pedagógicos en aquellos barrios del sur global que combinan pobreza y degradación ambiental y constituyen aspectos clave para la comprensión de la cotidianidad barrial y/o escolar (Rao, 2008; Gareth, 2011; Bussi, 2013; Langer, 2014; Grinberg y Dafunchio, 2014).

La gubernamentalidad y los dispositivos

Foucault utiliza la noción de dispositivo, especialmente, cuando empieza a ocuparse de lo que llamó la "gubernamentalidad". A través de esta noción refiere a la articulación de prácticas discursivas y no discursivas que, en tanto tales, configuran las superficies en las que los sujetos se inscriben, producen y son producidos. Un territorio de inscripciones múltiples, un campo de relaciones de fuerzas. La noción de dispositivo remite, así, a una formación histórica, una red de relaciones que no constituyen ninguno de estos elementos en particular, donde lo central resulta ser el modo "en que hace entrar en resonancia la heterogeneidad de elementos que lo componen de acuerdo a una función y unos objetivos específicos" (Castro Gómez, 2010: 64).

Es esa resonancia, ese conjunto heterogéneo, aquello que se vuelve plausible a la investigación empírica, las líneas de fuerza en su historicidad tal como son vividas y hechas en territorio⁵. Esta preocupación es eje aquí: instalarse en el terreno para desentrañar las tramas que atraviesan los procesos de gobierno y subjetivación⁶. Nuevamente, las líneas de subjetivación "parecen capaces de trazar caminos de creación, que no cesan de abortar pero tampoco de ser reanudados, modificados, hasta llegar a la ruptura del dispositivo" (Deleuze, 1990: 159). Se trata de acercarse tanto a los procesos sedimentados, al archivo, como a las líneas de actualización. La cuestión es: ¿cómo son vividas, experiencias,

los procesos de gobierno, cómo se encuentra el sujeto con lo sedimentado, qué líneas se bifurcan, se trazan y/o se rompen?

Asimismo, dados los procesos de transformación, tanto ligados con el ejercicio del poder como con los procesos de subjetivación, inscribimos la pregunta por los cambios en línea con la comprensión de la disciplina descrita por Foucault: "conforman la historia, aquello que poco a poco dejamos de ser, y nuestra actualidad se dibuja en disposiciones de control abierto y continuo, disposiciones muy diferentes de las recientes disciplinas cerradas" (Deleuze, 1990: 160). Foucault (2007) refiere a la configuración de la sociedad de empresa. Aquí, denominamos *sociedades de gerenciamiento* (Grinberg, 2008), a estas nuevas dinámicas que presenta el gobierno de la población en tanto involucran un conjunto de saberes, tecnologías así como un *ethos*, propios de nuestros tiempos.

Los dispositivos pedagógicos diseñados, pensados e imaginados por muchos de los más grandes pensadores ilustrados han sido, probablemente, uno de los más eficientes en la creación de un escenario en el que se volvió sentido común pensar un mundo de sujetos normales, normalizables y normalizados⁷ (Veiga Neto, 2013). En los últimos tiempos hemos vivido sensaciones de todo tipo respecto de esos "ideales" que incluyen tanto la crítica como la nostalgia. Ahora bien, está claro que ya no vivimos ese mundo. Devenir normales, pensarnos en el mundo como sujetos normales puede ser incluso motivo de ofensa. La diversidad, la innovación, la creación, el cambio, desde hace años, se convirtieron en los términos que definen lo bueno, el deber ser de cualquier horizonte de futuro y, desde ya, de la educación. Aquí, lejos de proponer que estaríamos fuera de la medición y definición de horizontes de deseabilidad importa delinear las particularidades que adquiere este relato del no-relato atendiendo, especialmente, a aquello que se presenta como una

escala de modulaciones y posibilidades abiertas al infinito.

Proponemos que una de las notas fundamentales de las sociedades de gerenciamiento remite a que el gobierno de la población ya no se piensa como un todo. Esto es, ya no se trata de una sociedad que pensada como cuerpo se espera funcione como totalidad orgánica y por tanto, las acciones de gobierno y de la educación, desde ya, tienden hacia ese ideal. No se trata de homogeneizar poblaciones; el relato del gobierno se construye como su opuesto, como tolerancia de la diversidad, como glorificación del Yo y sus potencias individuales. Así, en la lógica del gerenciamiento la racionalidad de fragmentos⁸ define los términos del gobierno de la población que se presenta en la forma del no relato, donde la educación se constituye en espacio clave en el que los sujetos son llamados a hacerse y auto-hacerse, y la escuela reinterpretada como institución de la comunidad queda en un vaivén librada a la gestión de sí.

En este marco de debates nos acercamos a la compleja trama de relaciones, tensiones y luchas que suponen estos procesos en la cotidianidad de la vida de los sujetos y las instituciones, las luchas, fisuras y contradicciones propias de la experiencia.

Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana

La vida urbana constituye uno de los ejemplos más claros de la cristalización de las lógicas gerenciales. En los últimos años estamos siendo testigos de procesos de profundización de la fragmentación urbana. Estos son tiempos de metropolización selectiva (Prevot Schapira, 2002), caracterizados por la participación de las ciudades en la excelencia de las redes de comando por un lado, y la profundización de las rupturas en el corazón de los espacios urbanos, por el otro. Como señalan Osborne y Rose (1999),

las ciudades contemporáneas son visualizadas como lugar de distribución de riesgos que definen espacios *non-go*⁹. En estas tensiones se promueven los discursos basados en el empoderamiento de la comunidad como *locus* para la solución de los problemas de la vida social. La educación desde fines del siglo XX ha dejado de ser un espacio donde la heterogeneidad es objeto de normalización para volverse un espacio que agrupa poblaciones homogéneas. De hecho, tal como lo muestran los trabajos de Tiramonti (2004; Tiramonti y Montes, 2011), la fragmentación ha devenido la lógica más estable de funcionamiento del sistema educativo de forma tal que la matrícula de las escuelas que se encuentran en los barrios más pauperizados de la urbe se compone un 100% con jóvenes del barrio (Grinberg, Perez y Venturini, 2013; Langer 2014).

La experiencia de la escuela en contextos de pobreza urbana

Las escuelas en estos territorios presentan las marcas del deterioro urbano así como de la pobreza que caracteriza a los barrios en los que están ubicadas. Los edificios presentan situaciones de precariedad que combinan la mala calidad de la obra con un rápido deterioro que sólo cuenta con los vecinos para su mantención. Así, un grupo de alumnos nos comentaba: *"el año pasado pintamos nosotros la escuela... con plata de los padres"*. Está claro que la cuestión no es que los estudiantes pinten la escuela junto con los padres sino que este tipo de acciones dependa sólo de esa agencia. La lógica del empoderamiento de la comunidad deja a las escuelas en un círculo imposible de virtuosismo. Imposible no por las capacidades que puedan tener los individuos, sino porque no hay capacidad ni voluntad individual que pueda reemplazar a una empresa de construcción.

Si algo distingue a estos barrios es el acceso precario, o, en excepción a los servicios públicos como cloacales, luz eléctrica, recolección de basura, sumado a la precariedad de

las viviendas, entramado de calles, así como zonas de esparcimiento, espacios verdes, entre otras tantas características. En estos barrios el derecho deviene deber que los individuos tienen para sí y para con su comunidad, que en la escuela supone una compleja red y agencia. Así, el gobierno contemporáneo de lo urbano *"funciona bajo la definición de la ciudadanía urbana en términos de actividad y obligación, lealtad y emprendedorismo, donde el derecho a la ciudad se vuelve más una cuestión de deberes que asistencia o beneficios"* (Osborne y Rose, 1999: 752). Así, no se trata de discutir la importancia pedagógica que tiene que los estudiantes mejoren el edificio. La cuestión es que esa tarea más que un valor en sí resulta una cuestión de emprendorismo. La escuela, en este sentido, es efecto directo de ese virtuosismo.

Estas son zonas de excepción¹⁰ y las escuelas no constituyen excepción alguna. En primer lugar, tanto porque la trama del sistema educativo se ha ido configurando paralelamente con los procesos de metropolización selectiva que ha vivido la región Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires y las escuelas adquieren las mismas lógicas que presenta vivir en territorios no urbanizados y por tanto en permanente situación de contaminación ambiental (Curutchet, Grinberg y Gutierrez, 2012).

Seguidamente, las instituciones donde desarrollamos el trabajo de investigación son escenarios de expresión diaria de la excepción. La vida escolar discurre en un constante vaivén y, por supuesto, su administración se parece mucho al malabarismo. Por lo que mucho de lo que ocurre si no alcanza a producir incendio alguno, si nadie grita muy fuerte, sólo ocurre. De alguna manera, en la imposibilidad de ocuparse de todo, la vida escolar se dirime ese vaivén y son los sujetos -o las instituciones-, quienes librados a su propia suerte buscan las formas de vivir, hacer y hacer.

Allí se conjugan las condiciones socio-geográficas para abordar los

problemas que se presentan. Muchas veces la suerte de la escuela, de quienes allí trabajan, de los estudiantes, de sus familias, depende de la voluntad individual y de lo que en la suma de esas voluntades pueda hacerse o conquistarse (Bussi, 2013). En este sentido, uno de los rasgos clave de la vida escolar en estos espacios urbanos refiere a cómo los sujetos se vuelven responsables de éxitos y fracasos mientras participan activamente en la regulación de sus propias conductas. De este modo se organizan luchas cotidianas por la supervivencia tanto en el barrio como en las escuelas.

Hacerse cargo en el borde

Entro a la escuela, me encuentro con el director. Siempre saluda con una sonrisa. Esta vez está pálido. Le pregunto ¿qué pasa? ¿Qué pasó? Y me cuenta: Vengo del juzgado. Nuevamente mi pregunta ¿qué paso? Dos días atrás dos alumnos de la escuela habían desaparecido. Son del 1er. año de secundaria básica, ex escuela secundaria básica, ex del 7mo EGB, ex 7mo de primaria. Esto es cursan en el edificio de enfrente. El director, los profesores cruzan para encontrarse con ellos. Porque ellos están en otro edificio. Enfrente no tienen teléfono, ni modo de comunicarse con la escuela. De cualquier modo esto no fue problema, no es por eso que se escaparon. Me cuenta no se escaparon. Tenían en sus cuadernos autorización para retirarse antes, sólo que decidieron no salir por la puerta sino saltar la pared. Alguien los vio (parece). La cuestión es que como no volvieron a sus casas sus padres y un abogado de un movimiento perteneciente a un partido político se apersonaron en la escuela para reclamar al director porque habían desaparecido. El director estaba solo en la institución, si bien intento hablar con las autoridades, nadie le respondió. Así que dado que le habían hecho una denuncia se fue al juzgado previa redacción de su descargo.

Estuvo dos días yendo y viniendo al juzgado, con la asesoría de la vicedirectora de la secundaria básica (profesora de Lengua), preocupado, desesperado buscando a los estudiantes. Cuando lo encuentro en el patio me dice bueno ya está aparecieron en la comisaría de la zona.

El director es profesor de Física, Licenciado en Educación. No es abogado pero devino abogado. La escuela secundaria funciona con un curso entero en el edificio de enfrente¹¹. El director se había vuelto imputado, responsable de la desaparición de un menor, pero también abogado de sí. Son muchas, diversas y opuestas las situaciones que ocurren en las instituciones escolares y está claro que episodios como el recién descrito no constituyen algo de todos los días. También es cierto que si esos jóvenes no hubieran aparecido otro hubiera sido el derrotero de esta escena. Si bien se trata de un episodio que amerita ser interrogado desde diversas perspectivas, aquí en principio importa reseñar algunas. En primer lugar, el hecho que por no haber devenido en incendio, escándalo, la vida pudo seguir en una suerte de aquí no pasó nada. Sin embargo, y aunque no devino estallido, en este tipo de escenas la fragilidad que atraviesa la vida escolar queda al rojo vivo y la escuela, desde ya, no queda inmune. El director quedó solo con la vice-directora, teniendo que enfrentar, resolver, gestionar una situación que desde todo punto de vista expresa la fragilidad en la que se hace escuela. Una escuela, estudiantes, docentes que son su absoluta responsabilidad, están en otro edificio con el que no tienen comunicación salvo que aquella que involucra cruzar la calle. Así, en la mayor de las urgencias, la mejor opción es salir del edificio para ponerse en contacto con la institución. De forma tal que las condiciones edilicias se vuelven engranaje central de las políticas sobre la vida, y generan condiciones que *per se* se constituyen en disyuntivas de imposible solución. Ante la urgencia, ¿cruzo o me quedo a ver cómo resuelvo? Está claro, dado que no se tra-

ta de un caso único, si los medios no se llenan de noticias escandalosas es porque, justamente, las escuelas consiguen campear las tormentas y evitar que este tipo de escenas devengan en ausencia de control o estallido permanente. Si de hacerse cargo se trata, las escuelas han aprendido la lección.

Ahora, la segunda cuestión que importa resaltar refiere a la soledad en la que quedan, en este caso, las autoridades institucionales para afrontar situaciones que están absolutamente fuera de su alcance y constituyen la expresión clara de la excepción devenida normalidad. El director de la institución devino por necesidad en abogado de sí. Está claro: no está formado para esto y tampoco debería estarlo. No se trata de ofrecerle un curso de capacitación que, probablemente, en lo que refiere a normativa escolar estaría en condiciones de dictar. Un episodio que ocurrió como resultado de unas condiciones institucionales que por más capacidad de gestión que se tenga, se vuelven inevitables.

En la suerte del hacerse vivir que presenta la biopolítica en tiempos de gerenciamiento, el hacerse cargo resulta en una cadena interminable de responsabilidades. Tampoco sorprende que una vez aparecidos los jóvenes aquello que podría haber sido un desastre queda archivado como un episodio más. Una gota más para ese vaso que no hace más que acumular cansancio. Una suerte de acostumbramiento y normalización de la excepción que se traduce en estar siempre en el borde y nunca terminar de caer.

La siguiente es otra de esas situaciones que expresan estas dinámicas. La escuela donde ocurre la siguiente escena tiene, como tantas otras, muy deficitarias situaciones edilicias y reciben vía los directivos fondos. Está claro, es muy bueno poder contar con recursos para mejorar la escuela. Pero en la lógica de este *hacer hacer*, el hacerse cargo se vuelve nuevamente máxima y ello se traduce en un estar siempre en el/al borde.

Llego a la escuela primaria. Me encuentro con el directivo. Está cansada. Me cuenta que está, para variar, corriendo, y en un conversación que no dura más de cinco minutos me cuenta que le depositaron plata en su cuenta personal para mejorar la escuela, así que venía del banco (con efectivo) para pagarle al plomero.

Bajo el supuesto que define que son los directores quienes conocen las necesidades de las escuelas son ellos quienes reciben dinero. De forma tal que sin diagnóstico, ni asesoramiento técnico alguno, administran fondos para la mejora edilicia. Sin duda esto es mejor que no recibir fondos. Pero ese vaso medio lleno, se vacía cuando un director (formado como maestro) debe cumplir la función de arquitecto. Planificar las obras, pedir presupuestos, realizar las compras de materiales, contratar la mano de obra y podríamos seguir con las tareas... A la vez que administrar sumas importantes de dinero y sin duda decidir acerca de su destino. En medio de ese devenir arquitecto/maestro mayor de obras y administrativo contable, la vida cotidiana de las escuelas se vuelve un incordio que sólo puede hacer una cosa: agobiar. Otra escena:

En el inicio del ciclo escolar se pone en marcha una obra de mejora del edificio. Hacia mediados del ciclo escolar el laboratorio de informática está inutilizable y depende de que el director grite muy fuerte para que la empresa encargada del trabajo vuelva a la escuela a terminar la obra. Mientras tanto ni docentes ni estudiantes pueden usar ese aula y tampoco saben cuándo podrán hacerlo, tampoco tienen wi fi...

De esta manera, aquello que comienza como una obra de mejora se transforma en una suerte de catarata de nuevas y cada vez mayores responsabilidades que deben asumir los sujetos. No se trata de buenas o malas intenciones, sino de cómo muchas veces aquellas políticas que surgen

de una preocupación por mejorar la escuela, por hacer de esa institución el mejor lugar para que estén los jóvenes, en la cotidianidad se vuelven lo contrario, enredo y confusión por un lado, y, tarea titánica, por el otro.

Esta forma del hacer escuela, del estar siempre en el borde, genera acciones y actitudes que se dirimen entre ese virtuosismo cívico y la capacidad de gritar y golpear puertas sin claudicar en el intento. Así, esta definición de nuevos deberes y responsabilidades de los sujetos genera tanto en el barrio como en la escuela situaciones que se dirimen entre la euforia y la impotencia. Euforia e impotencia que en el hacer docencia se traducen en el devoto militante y/o el miedo abyecto¹².

Ahora hay un plus en ese estar siempre en el borde que se entremezcla con las decisiones a tomar, la atención a los estudiantes, las familias y la preocupación por la mejora de la escuela y de lo que allí acontece:

Estos días son muy complicados. El director está de licencia, la secretaria renunció y no nos nombran a nadie. Yo (una profesora) voy a llevar los papeles a inspección porque sino nadie cobra... Pero si acá pasa algo quién se hace cargo, estamos solas, me dice esto la preceptora mientras entra y sale de la sala de profesores, preceptora y también fotocopidora de la escuela.

Este relato ocurre en medio de una conversación donde los docentes están preocupados por implementar, en la ampliación de la escuela secundaria básica, una oferta escolar que consiga dar respuesta a lo que después de más de diez años entienden es una necesidad de la comunidad.

Acá vienen los padres y se me sientan y me dicen que quieren que los hijos vengan a la escuela para que así no tengan que hacer lo que ellos hicieron... Necesitamos una escuela con formación profesio-

nal. Ya intentamos la articulación con los CFP pero eso no nos funciona. Los pibes acá vienen a la escuela y de ahí a sus casas. No van si es a contraturno (cuidan a sus hermanos, trabajan...). Tenemos que hacer aprovechable que el tiempo que están en la escuela...

(conversación mantenida con una docente con 15 años de antigüedad en la escuela).

Es en ese borde que, justamente, surge la preocupación y, a veces también, la desesperanza. También y, principalmente, es en ese borde del que no se termina de caer, que se realiza la lucha diaria por hacer escuela, por volver a la escuela un lugar mejor, pero que a diario se choca con los muros y/o la sobrecarga de tareas que implica el malabarismo cotidiano. Aquello con lo que nos encontramos a diario es con la búsqueda por buscarle la vuelta a lo que se hace. Más allá del debate respecto de la formación en oficios que amerita un trabajo en sí mismo, lo que importa destacar aquí es que en el momento mismo que uno se sienta en la escuela empieza a escuchar y sentir una inquietud permanente e impaciente por construir una propuesta escolar que consiga hacer aquello que ningún manual dudaría que debe ser una escuela pero que en la cotidianidad se vuelve tan difícil. Como nos decía la docente, le tenemos que dar respuesta a la comunidad y sabemos que de este modo no vamos a poder. Si no tenemos una propuesta que contemple esas necesidades, no va a funcionar.

A modo de corolario

Como señaló Deleuze:

"Michel, estaba sorprendido por el hecho de que más allá de todos los poderes, sus golpes bajos e hipocresías todavía nos la podemos arreglar para resistir. Por el contrario, yo estoy sorprendido

por el hecho que aun cuando todo tiene una fuga el gobierno se las arregla para tapar los desagües. En algún sentido, Michel y yo nos dirigimos al mismo problema con diferentes fines" (entrevista a Deleuze, Rabinow y Gandal, 1986: 21).

Estos dos polos opuestos son los que hemos procurado describir y que entendemos en tiempos de crisis se hacen más presentes. Entre otros aspectos: ese tapar los desagües que supone la abyección así como los sujetos luchando en y por la escuela, queriendo y deseando. Como lo hemos propuesto, una de las notas fundamentales de las sociedades de gerenciamiento es que el gobierno de la población, tanto como la educación, ya no funcionan o no se piensan como totalidad, y ello involucra una suerte de nuevos destinos para los sujetos y las instituciones. La profundización de la fragmentación es sin duda una de ellas.

Es en este escenario que la excepción deviene norma y las escenas de la vida escolar, mientras no generen estallidos, pasan, pero también se profundiza la desprotección y se fragiliza la cotidianidad. Estas notas constituyen ejes centrales para la comprensión de nuestro presente, en general, y de las transformaciones ocurridas en la escolarización, en particular. Así, la lógica de planes y programas se impone como política de escolarización provocando en las escuelas una situación de mayor precariedad, incluso, de aquella que se procura resolver. Ello, entre otros aspectos, porque tal como intentamos discutir a lo largo del trabajo, los planes, por mas loables que sean, llegan a las escuelas como sumatoria de cosas donde los programas ubican a los sujetos la lógica del hacer-hacer; una pastoral no-directivista (Rose, 2007), donde la escuela funciona en la lógica de un hacer-hacer.

Estas notas constituyen diagramas políticos que, sobre la base del *hazte a ti mismo* definen gubernamentalidades y el hacerse cargo deviene

norma. Esto es, formas heterogéneas, difusas, contradictorias, yuxtapuestas que se articulan en el gobierno de la población y que sólo son captables en ese estado inacabado que involucra la agencia de los sujetos, las instituciones y los barrios.

Cuando todo se licúa la lucha es por permanecer, por estar, por contar con una institución que constituya algo más que un individuo aislado. En tiempos en que las crisis han devenido lo más estable, nos encontramos con la lucha por contar con escuelas,

por tener un lugar en las escuelas. Seguidamente, frente a la imagen de abyección que suele posarse en estos barrios que incluyen los diagnósticos de apatía y que reclaman elevar la resiliencia, jóvenes, docentes y directivos hacen escuela en medio de la lucha diaria que deviene ese hacer hacerse en los bordes.

Asistimos a la configuración de una nueva forma del ejercicio de poder a través de tecnologías del *self* fundadas en un espíritu de libertad y responsabilidad que definen un nuevo

marco en el que somos llamados a responsabilizarnos, dirigir y redirigir nuestro Yo, siempre-ya en el borde. De forma tal que las políticas sobre la vida, tiempos de gerenciamiento, devienen en hacer-hacer vivir y dejar morir. Y esto es lo que se enseña y aprende todos los días en las formas que asume la vida escolar: arrojados a la propia suerte se trata de hacerse vivir, de autocuidarse, autosalvarse, autoprotegerse, de insistir y resistir.

Recibido el 9 de octubre de 2014

Aceptado el 5 de marzo de 2015

Bibliografía

- Agamben, G. (1998), *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Madrid, Pre-textos.
- Ball, S. (1994), *Education Reform. A critical post-estructural approach*, Open University press, Buckingham-Philadelphia.
- Ball, S.; Maguire, M.; Braun, A. and Hoskins, K. (2011), "Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 32, No. 4, October 2011, pp. 611-624.
- Bussi, E. (2013), *Hacer escuela secundaria en barrios de degradación ambiental y pobreza urbana extrema: estudio en torno de los dispositivos pedagógicos en la sociedad del gerenciamiento*, Tesina de grado, UNSAM, San Martín.
- Castro-Gómez, S. (2010), *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*, Bogotá, Siglo de Hombre Editores.
- Cole, D. (2013), "Lost in data Space: using nomadic analysis to perform social science", in B. Coleman y J. Ringrose (eds.), *Deleuze and Research Methodologies*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Corcini Lopes, M. and Hattge, M. (Orgs.) (2009), *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*, Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Curutchet, Grinberg y Gutiérrez (2012), "Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la Región Metropolitana de Buenos Aires", *Ambiente & Sociedade* 15 (2), pp. 173-193.
- Dean, M. (1999), *Governamentality. Power and rule in modern Society*, Londres, Sage publications.
- Deleuze, G. (1986), "The intellectuals and the politics. Foucault and prison" (entrevista), en Rabinow y Gandalf, in *History of the present*, Spring, N°2, Berkeley, The cooperative type, pp. 2/20-21.
- Deleuze, G. (1990), "¿Qué es un dispositivo?", en AA. VV, *Michel Foucault filósofo*, Barcelona, Gedisa.
- Deleuze, G. (1990) "¿Qué es un dispositivo?", en AA. VV. Michel Foucault filósofo, Gedisa, Barcelona.
- Deleuze, G. (2007), *Pericles y Verdi*, Valencia, Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995), *El antedipo. Capitalismo y esquizofrenia*, España, Paidós.
- De Marinis, E. (1999), "Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)", en R. Ramos Torre y F. García Selgas, *Globalización, riesgo, flexibilidad. Tres temas de la teoría social contemporánea*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociales. pp. 81-91.
- Foucault, M. (1991), "La gubernamentalidad", en AA. VV, *Espacios de poder*, Madrid, Ediciones La piqueta.
- Foucault, M. (2007), *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Gareth, A. J. (2011), "Slumming about, City: analysis of urban trends, culture, theory, policy, action", *Routledge*, London. Vol 15:(6), pp. 696-708. DOI: 10.1080/13604813.2011.609017
- Grinberg, Perez y Venturini (2013), "Configuraciones urbanas y escolares: notas defragmentación educativa y territorial", en *La escuela not dead*, Rio Gallegos, UNPA.
- Grinberg, S. y Dafunchio (2014), "Screaming Silences Subjects and photographs in schools in contexts of extreme urban poverty and environmental decay", en Cole (ed.) *Dimensions in Globalisation and Education*. Springer, New York (en prensa).

- Grinberg, S. (2010), "Schooling and Desiring Production in Contexts of Extreme Urban Poverty. Everyday Banality in a Documentary by Students: Between the Trivial and the Extreme", en *Gender and Education*, Vol. 22, Number 6, Roudledge, pp. 663-678.
- Grinberg, S. (2007), "Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales", *Revista Claroscuro*, N° 5, Rosario, UNR.
- Jung-ah Choi (2006), "Doing poststructural ethnography in the life history of dropouts in South Korea: methodological ruminations on subjectivity, positionality and reflexivity", in *International Journal of Qualitative Studies in Education* Vol. 19, No. 4, July-August, pp. 435-453.
- Langer, E. (2014), *Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*, Tesis doctorado, Buenos Aires, FFyL, UBA.
- Muñoz Cabrera, A. (2014) *Articulados*, mimeo, Buenos Aires, CEDESI, UNSAM.
- O'Malley, P. (2009), "Resilient subjects uncertainty, warfare and liberalism", en *Economy and Society*, Vol. 39, Issue 4, Jersey, pp. 488-509.
- Osborne, Th. y Rose, N. (1999), "Governing cities: notes on the spatialisation of virtue", *Environment and Planning D: Society and Space* 1999, volume 17, pp. 737 760.
- Prevot Schapira, M. (2002), "Buenos Aires en los años '90: metropolización y desigualdades", *EURE*, Vol.28, no. 85, Santiago, pp. 31-50.
- Rao, Vyjayathi (2008), "Pirating Utopia: Mumbai at the End of the Planning Era", in R. Mehrotra and P. Joshi (eds.), *Mumbai Reader 07*, Urban Design Research Institute, Mumbai.
- Rabinow, P. and Rose, N. (2006), "Bipower today", in *Biosocieties*, London, London School of Economics and Political Science.
- Ringrose, J. (2011), "Beyond Discourse? Using Deleuze and Guattari's schizoanalysis to explore affective assemblages, heterosexually striated space, and lines of flight online and at school", in *Educational Philosophy and Theory*, N° 43, pp. 598-618.
- Ringrose, J. & Coleman, B. (eds.) (2013), *Deleuze and Research Methodologies*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Rose, N. (2007), *The politics of life itself*, USA, Princeton University Press.
- Rose, N. (1999), *Powers of Freedom. Reframing political thought*, Cambridge University Press, United Kingdom.
- Rose, N.; O'Malley, P. y Valverde, M. (2006), "Governmentality", in *Revista Law & Society*, Annual Review, pp. 2-83.
- Tiramonti, G. (2011), "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas", en G. Tiramonti y N. Montes (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial-Flacso, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- Veiga-Neto, (2013) "Gubernamentalidad y educación", en *Revista Colombiana de Educación*, N° 65, Segundo semestre, Bogotá, Colombia, pp. 19-42.
- Youdell, D. (2006), *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusion and Student Subjectivities*, Netherlands, Springer.

Notas

- ¹ La investigación que aquí se discute se desarrolla en el marco de un equipo de trabajo que se desarrolla en el CEDESI-EHU/UNSAM. Diversas líneas y acciones se ponen en marcha y son objeto de discusión sin esa hechura diaria de la investigación este artículo no sería posible. Asimismo, este trabajo es posible gracias a los subsidios: "La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires)" PIP CONICET y "Entre la escuela y el barrio: políticas y territorios de escolarización en José León Suárez", PICTO/UNSAM.
- ² Agradecimiento: El trabajo de investigación que se discute en este artículo en el marco del Programa de Estudios de Pedagogías Contemporáneas, CEDESI, EH, UNSAM. Si bien se asume la responsabilidad por lo escrito cabe señalar que las reflexiones son resultado del trabajo conjunto y colegiado.
- ³ La noción "villa miseria" fue acuñado por el periodista Verbistky en su novela titulada "Villa Miseria también es América" (1957) en la que se realiza una descripción de las condiciones de vida de los inmigrantes durante la Década Infame (Bussi, 2013). Asimismo, es Ratier quien en 1985 refiere a la noción y se ocupa de la configuración social e histórica de estos espacios urbanos.
- ⁴ No es la intención de este trabajo discutir la noción de inclusión. Al respecto sugerimos ver entre otros Corcini Lopes, M., Hattge, M. (Orgs.) 2009.
- ⁵ En palabras de Deleuze, "hay líneas de sedimentación, dice Foucault, pero también líneas de fisura, de fractura. Desenmara-

ñar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas, y eso es lo que Foucault llama el trabajo en el terreno” (1990: 155).

- 6 Al respecto resulta interesante la distinción que plantea Castro Gómez (2010) entre la noción de sujeción y de subjetivación. La primera ligada con la determinación de las conductas y la segunda aquella que refiere a los sujetos que dirigen su propia conducta.
- 7 Respecto de la idea de normalización en Foucault sugerimos ver Castro-Gómez (2010).
- 8 Los procesos de fragmentación del sistema educativo han sido abordados en detalle por los trabajos de Tiramonti (2004; 2011)
- 9 Una “nueva imagen de la ciudadanía que pasa a ser entendida en relación con lo que se le opone, una especie de anti-ciudadano que funciona como tentación y constante amenaza al proyecto de ciudadanía. La aparición de las nociones de exclusión para caracterizar a aquellos que antes constituían el grupo de problemáticos sociales, definen a esos no-ciudadanos o anti-ciudadanos, ya no en términos sustanciales, sino en términos relacionales; esto es como una cuestión que refiere a la distancia que se tiene respecto de los circuitos de inclusión a la ciudadanía virtuosa... No es tanto un gueto, sino más bien una cuestión de localización precisa del marginal... En estos enclaves, la relación entre ciudadanía y comunidad se vuelve algo en contra y todo aquello que conecta a los individuos con las redes de inclusión producen un feedback negativo: la vida familiar, la solidaridad social y la educación pública son vistos como máquinas de desconexión más que para la conexión” (Osborne y Rose, 1999: 754-755).
- 10 Si bien, recuperamos la noción de excepción en relación con la noción de biopolítica que construye Agamben (1998), no lo hacemos sin entender los recaudos que ello implica que por motivos de espacio no discutimos en este artículo.
- 11 Si bien esto amerita un trabajo aparte, cabe señalar que esta situación de múltiples articulaciones y funcionamiento de las escuelas en más de un edificio se encuentra directamente ligada con la puesta en marcha de las reformas del sistema educativo que dejaron a las instituciones en una situación de absoluta precariedad.
- 12 En otros trabajos (Grinberg, 2010) nos hemos detenido específicamente en esta noción, aquí vale señalar que es usada para referir a la posición relativa que ocupan los sujetos en la vida social; esto es, la relación entre el adentro y el afuera de las villas, en los espacios *non-go*. En palabras de Deleuze y Guattari (1995) “... el deseo se convierte entonces en este miedo abyecto a carecer. Pero justamente, esta frase no la pronuncian los pobres o los desposeídos...” (1995: 34).

Resumen

Abordamos las particularidades que presenta la vida escolar en intersección con la vida barrial en sociedades que desde fines del siglo XX, entre otros aspectos, han derivado en traumáticos procesos de pauperización de la población y crecimiento de aquellos espacios urbanos que combinan pobreza urbana y degradación ambiental. Tal como lo discutimos a través del trabajo empírico, las escuelas y barrios transitan derroteros muy similares. La fragilización y desprotección de la vida institucional y barrial, caracteriza una cotidianeidad donde se suman los detalles y todo queda subsumido a la agencia individual. En la lógica de la gestión por proyecto propia de los tiempos gerenciales la sumatoria de planes lejos de contribuir a mejorar procesos se vuelven sobrecarga y/o superposición de tareas y por tanto, fatiga, sino agobio. A través de la noción de dispositivo se ofrecen herramientas para comprender algunas de las lógicas que presentan las políticas de escolarización contemporáneas atendiendo a las tramas políticas de la experiencia de la escolaridad a través de las formas heterogéneas, difusas, contradictorias y/o yuxtapuestas que se articulan en la vida de las instituciones.

Palabras clave

Dispositivos pedagógicos - Extrema pobreza urbana - Gerenciamiento - Cotidianeidad

Abstract

In this article we attempt to describe the peculiarities of school life in the intersection of neighborhood everyday life, that among others during the last decades have resulted in traumatic processes of impoverishment of the population and which have involved the continued growth of the slums where can be recognized three generations living there. As we discuss through empirical work, schools and neighborhoods life go through very similar paths. Some sort of weakening of institutional and neighborhood life, characterizes an everyday life where details are added and everything is subsumed to individual wills in the logic of self-management project that become fatigue. Through the notion of pedagogical apparatuses we offer tools to understand some of the logic that present contemporary policies of schooling: the politics experience of schooling, that became heterogeneous, diffuse, contradictory and overlapping forms that are assembled in the life of institutions.

Keywords

Pedagogical apparatuses - Extreme urban poverty - Management - Everyday life